

# 道德的可认知性与德育课程的形态： 兼论儿童公共参与

严开宏

〔摘要〕 道德是否可教,不同的道德理论可认知性各不相同,因而要求不同的德育课程形态。弱认知的亚里士多德美德伦理学强调通过善的实现活动养成德性,因而可以从活动课程的意义建构学校的公共活动;非认知的杜威共同体主义伦理学主张通过学校的共同生活培养儿童的道德观念,因而可以从隐蔽课程的意义营造学校公共文化的道德氛围;强认知的科尔伯格道德发展学说将公正观念看作是道德的核心,因而可以从研究性课程的意义拓展学校公共治理的空间。增加儿童参与的积极性、广泛性和真实性是不同德育课程形态的共同要求,儿童公共参与建构了学校和班级生活的公共性。

〔关键词〕 德育课程;道德理论;可认知性;儿童公共参与

德育课程缺乏实效性是道德教育广受诟病的重要原因。道德教育重要,但是德育课程低效,人们质疑通过这种专门的方式、直接地传递道德要求的德育课程是否能够培养出具有好品格的人。然而,如果道德不能直接地教,那么一个好人是怎样成为好人的?

道德或美德<sup>①</sup>的可教性乃是一个重要问题。首先,它是一个迫切的实践问题;有专门的德育教师在专门的德育课上努力地“教”孩子道德,但能否、以及怎样才能成功地“教会”孩子道德、培育出好品格?也就是作为任务的“教”和作为成就的“教”是不同的。<sup>②</sup>其次,它是一个重要的理论问题;道德的可教性问题并不是指道德难教,而是人们普遍认为道德不是教出来的,因为道德似乎不是知识,甚至道德要求以及美德本身缺乏可认知性,那么,一个要求(以及行为)何以是道德的?一种品质(以及情感)何以能被称作美德?因此,道德的可教性问题就和道德的可认知性这一道德哲学的基本理论问题联系起来了。再次,它是儿童成长的历史生态问题;传统社会里,儿童通过大量的日常参与学习社会生活所需的知识和价值,道德的可教性似乎不成为问题,德育成功之教的难题反映了当前中国

---

严开宏,教育学博士,南京晓庄学院教师教育学院副教授(南京 211171)。本文为教育部人文社会科学研究项目“小学班级公共生活的建构与公民品格培育”(13YJA880074)的研究成果。

①在一些现代规范伦理学中,道德和美德(德性)是有差异的概念,本文将不考虑这些差异,而视语境使用。

②黄向阳:《德育原理》,上海:华东师范大学出版社,2000年,第82—93页。

教育所面临的儿童参与的缺失状态：“学校教育的发达同时意味着对学生时间的大量挤占，这造成了学生生活经验的单调、偏颇、虚假等问题”。<sup>①</sup>从儿童史上看，儿童参与和学校教育存在着此消彼长的现象，伴随着制度化的学校教育的扩张，不仅儿童日常生活的参与在减少，而且学校生活的公共性也在衰落。今天的孩子们比之历史上任何时期的儿童都要花更多的时间投入在学习和协作培养（家庭围绕孩子的学业而安排的校外辅导）上，但无论是分数导向的应试教育，还是兴趣、个性导向的“博放教育”，<sup>②</sup>都是个人主义的，人们更在意的是个人的利益和私人的情感。道德教育是公共生活的品格养成，没有公共参与，便不会有公共品格，儿童参与公共生活的缺失导致专门的德育课程中“非参与”的认知学习<sup>③</sup>难以获得成功。因此我们需要从儿童公共参与的视角，考察德育课程可能之形态。

本文由考察“德”（道德理论）的差异而论述“育”（道德教育）的形态。首先回到“美德是否可教”这个古老的道德教育哲学问题，跟随苏格拉底探讨道德与知识的关联；进而从道德的认知内涵——可认知性上分析与道德教育关系密切的三种经典道德理论；在此基础上，分别阐述德育课程的形态及其中蕴含的儿童公共参与：实现活动、共同生活和自主探究，在学校教育情境中，这些参与方式构成了学校一班级公共生活中的品格养成。成功的道德教育并不取决于分科形态的专门德育课程，而是取决于通过儿童参与而建构的公共生活，建设基于公共生活的德育课程，学校道德教育才能焕发生命活力。

## 一、道德、知识与可教性

道德教育和道德理论密不可分，最显著体现了二者间紧密关联的是道德的可教性问题。柏拉图的早期对话《普罗泰戈拉篇》就是以这个问题为中心，记述了苏格拉底和当时最负盛名的智术师普罗泰戈拉之间的对话，对话从美德是否可教入手，重点辩论了美德的整体性问题，并延伸出知识道德论和情感道德论的争论。<sup>④</sup>整篇对话虽然没有取得什么积极成果，但展现的两点分歧对于我们理解道德可教性问题的要旨很重要。第一，关于道德的本质；普罗泰戈拉认为各种美德是相异的多，善是相对的，道德没有普遍的标准，主张道德相对主义。苏格拉底则认为各种美德具有共同性，人的理智本性使得美德能够统一起来，因而存在着确定性的、普遍的道德标准，这就是西方道德哲学中道德理性主义的源头。第二，关于道德的可教性；普罗泰戈拉认为美德是可教的，同时又认为美德不是知识，而是约定俗成的。苏格拉底则认为美德是知识，但同时他又怀疑美德是可教的。可见，美德是不是知识和美德是否可教并非直接的对应关系，因此我们需要弄清楚“知识”和“可教”的含义，而这正是《美诺篇》的主要内容。

《美诺篇》<sup>⑤</sup>是柏拉图的中期对话，延续了《普罗泰戈拉篇》的话题，但在“知识”和“可教”上得出了肯定的结果。美德和知识的关系是隐藏在这场对话中的主题，<sup>⑥</sup>柏拉图（或者说是对话中的苏格拉底）通过认识论的视角探讨了什么是知识、怎样获得知识，从而回答了美德可教性问题。该篇对话将认识问题放在了如此突出的位置，乃至陈康先生认为“全篇的中心在认识问题，不在道德问题，因为贯穿全篇的是认识问题。”<sup>⑦</sup>何以说是贯穿？《美诺篇》在对话的前、中、后三个部分层层递进，将道德

①丁道勇：《儿童的日常参与：一种观察教育的视角》，《教育发展研究》2016年第20期。

②刘云杉：《自由的限度：再认识教育的正当性》，《北京大学教育评论》2016年第2期。

③认知学习并不意味着儿童的学习是非参与的，假如学习中存在着理解、质疑和探究的话，但是它可能不是公共参与，例如我们绝不会说一个正在解题的小孩是在参与公共生活。

④汪子嵩等：《希腊哲学史》（第二卷），北京：人民出版社，1993年，第463—476页。

⑤本文使用的是王太庆先生的译本，在该译本中，篇名译作“枚农篇”，美德译作“品德”，教译作“传授”，引文为王先生原文，在有歧义的地方参考克莱因的注疏本。

⑥[美]克莱因：《柏拉图〈美诺〉疏证》，郭振华译，北京：华夏出版社，2011年，第238页。

⑦汪子嵩，王太庆编：《陈康：论希腊哲学》，北京：商务印书馆，1990年，第29页。

引向知识,将可教性引向认知。

认识就是从“多”中寻求“一”。对话伊始,美诺询问苏格拉底,美德是怎样获得的:传授?锻炼?还是既不能教,也不能练,而是人本来就有的?这个问题被概括为美德是否可教的问题。苏格拉底回答说,我连美德“本身”到底是什么都不知道,又怎么能知道美德是否可教呢?于是,问题转到讨论美德是什么,也就是美德的定义。当美诺列举了各种各样的美德后,苏格拉底纠正他:“各种品德虽然很多,而且多种多样,却共有一个同一的型,正是由于这个型,它们才都是品德。回答我提出的人要密切注意这个型,就是:品德本身是什么。”<sup>①</sup>可见,定义是认识的基础,寻求定义就是寻求“型”(相);认识就是从“多”中求出“一”来,“一”就是“多”的“型”,就是知识。所以道德知识不是我知道什么行为是道德的,或者哪种品质是好的,而是把握了一切道德要求之为道德、一切美德之为美德的共同的性质。那么,这种关于型的知识是怎样获得、又是否能传授呢?

学习就是回忆,认识就是唤醒。在苏格拉底的启发下,美诺尝试寻找美德的各种定义,但总找到的是“多”而不是“一”。正当美诺为此而泄气并提出人不可能知道他根本不知道的东西时,苏格拉底就认识如何可能的问题提出了回忆说:“因为整个自然是联成一气的,灵魂是经历过一切的,所以只要回忆到一样东西,即是人们所谓学到一件事,就不免由此发现其余的一切,只要他是勇敢的、不懈于钻研的。因为探究和学习无非就是回忆。”<sup>②</sup>学习即回忆说虽然依托于灵魂不朽的玄学,但是苏格拉底通过对一名小厮的引导性谈话,验证了一个不具备几何学知识的人其实是“知道”的(面积为8的正方形其边长是多少),“不用教他,只消向他提出问题,他就会知道,仿佛从心里浮出知识来”,从而展现了回忆说的认识论含义:“那些真实的见解应该都在他心中,由于提问把它们唤醒了,它们就变成了知识。”事物的真相(知识)寓于灵魂之中,认识就是“把你自己唤醒”。<sup>③</sup>我们很容易联想到柏拉图在《理想国》里关于教育的箴言:教育非它,乃是“灵魂转向”。<sup>④</sup>所以,《美诺篇》中有两个“可教”的概念,一个是关于教的公认观点,“教意味着将知识放进某人的灵魂”,<sup>⑤</sup>按照这个日常概念,教就是将知识或技能由一个人“传授”给另一个人,也就是灌输。另一个就是这里基于理性主义认识论提出的“回忆”,即通过提问而实现的“灵魂唤醒”,类似于启发。

知识就是用推理把握的“因”。在几何学的启发下,苏格拉底和美诺决定采用假设法继续研究美德是否可教的问题:如果美德是某种知识,那它显然是可以传授的,因为人人都认为唯有知识才是能够传授给人的东西。另一个是实证的经验假设,如果美德是可以传授的,那么一定有能够传授美德的教师。研究的结果是令苏格拉底困惑的悖论:美德是知识,所以是可教的;没有能教美德的教师,所以美德是不可教的。问题显然出在“教师”身上,因为无论是智术师还是治邦者,他们拥有的只是正确的意见而不是知识:“那些正确的意见是美好的东西,但是它们不能常住不迁,是要离开人的灵魂的,除非把它们拴住捆牢,用推理的方法追索出它们的原因。这就是我们在前面一致同意的那种‘回忆’。把它们捆牢之后,它们就开始成为知识,知识之有别于正确的意见就在于这根绳索。”<sup>⑥</sup>这根绳索就是“因果推理”的认识方法,缚系住的是正确的意见,寻求到的是知识,认识过程就是“多”中求“一”,知识就是用推理把握的事物的“因”,是“是其所是”,故稳定不移。我们知道,苏格拉底的口头禅是“我不知”,但是说正确的意见与知识是有区别的东西,他却肯定地说这件事“正是我知道的事情之一”,由

① [古希腊]柏拉图:《柏拉图对话集》,王太庆译,北京:商务印书馆,2004年,第157页。

② [古希腊]柏拉图:《柏拉图对话集》,第172页。

③ [古希腊]柏拉图:《柏拉图对话集》,第183—184页。

④ 灵魂转向是对灵魂唤醒的发展,前者是指灵魂中拥有认识知识的能力,而不是知识。[古希腊]柏拉图:《理想国》,郭斌和、张竹明译,北京:商务印书馆,1986年,第277—278页。

⑤ [美]克莱因:《柏拉图〈美诺〉疏证》,第239页。

⑥ [古希腊]柏拉图:《柏拉图对话集》,第202页。



此也可看出,苏格拉底是确信美德是知识的。同时,这也就否定了美德可以用传授的方式来教,因为获得知识的正确的方法是因果推理,也就是前面所说的“回忆”。那么谁才是能够教美德的教师呢?显然不是自称能够传授美德并据此收费的智术师,也不是虽然说出了正确的意见却不知道自己的说什么的治邦者,“除非在治邦者中,在关心公共事务的人中,有这样一个人,他能够使另一个人成为治邦者。”<sup>①</sup>这个人本身必定也是教育的产物,这就是《理想国》的研究主题。

总结起来,关于美德是否可教的问题,《美诺篇》得到了两个肯定的结论。第一,美德即知识。从消极的一面讲,知识不是指感性经验;从积极的一面讲,知识是理性认识的成果,所以美德是人的灵魂中的理性品质。第二,美德可教。可教也存在消极的和积极的,<sup>②</sup>消极地看,因为知识不可能由外在的授予获得,因而美德不能像技能那样传授,即道德教育不是灵魂的灌输;积极地看,知识是理性认识的产物,理性认识是用因果推理在内心里发现知识,所以道德教育是智慧的启迪。

这样我们就可以把《美诺篇》解读为柏拉图(或苏格拉底<sup>③</sup>)试图在道德的认知内涵和道德教育的形态之间建立联系的努力,即如果我们确实像苏格拉底那样确信道德的本质是知识的话,就应该拒斥直接传授的道德灌输,而应该寻求第二种“可教”:在教师的启发下学生对道德现象做主动探究,发展道德推理能力,发现道德原则。这也正是我们在科尔伯格那儿看到的,理性主义的道德哲学倾向于认知取向的德育形态。然而,把道德的本质理解为理性原则,显著地降低了我们对于道德经验、道德价值的感受,而就此认为不强调认知内涵的道德理论必然导致灌输的道德教育,显然也忽视了道德教育的多端性(认知、情感、意志、行为)。因此,可以从认知内涵的视角考察不同的道德理论在德育形态上的诉求,<sup>④</sup>我们将会看到,并不是强认知取向的道德理论才会要求学习者的主动参与。

什么样的道德理论才算具有显明的认知内涵?“道德命题或道德表达如果可以论证的话,它们就具有了一种认知内涵”。<sup>⑤</sup>所谓道德论证,即道德要求的有效性是可以加以论证的——用令人信服的、理性的方式明确了什么是一个人所应当做的事情。我们可以从三个方面考察一种道德理论的认知内涵。第一,可分离性;道德问题能否从一般性的生活领域中分离出来。对于不能分离出来的东西,我们难以确切地认识它,所以道德若能在某种程度上从生活中分离,则具有可认知性。第二,可论证性;道德要求能否基于某些普遍的确定性的理由、原则加以论证。例如根据公正原则能够论证平等对待是具有普遍约束力的道德要求,而那些诉诸规定、习惯、权力才有效的要求只在特定场合下才有效。第三,可认识性;道德要求、表达是否具有明确的含义。一般地,道德规范要比美德更明确,但也会让人感到更生硬些,例如公共场所的警示语。在上述三个标准中,可分离性是前提,可论证性是核心,可认识性是外在指标。《美诺篇》中苏格拉底所表达的道德学说就是具有显明认知内涵的、可认知性强的道德理论:我们必须用推理的方法追索美德之为美德的原因(可论证性),这样才能说清具体的美德是什么(可认识性),也就能够不满足于正确的意见而追求那善本身(可分离性)。哈贝马斯把这样的道德理论称作为“顽固的认知主义”,它试图超越人的欲望和偏好。

在哈贝马斯道德认知内涵的谱系学理论中,<sup>⑥</sup>康德主义属于强认知主义的典范,斯蒂文森的情感论属于强的非认知主义典范,该理论将道德表达完全归为态度领域。<sup>⑦</sup>参照哈贝马斯的分类,我们可

① [美] 克莱因:《柏拉图〈美诺〉疏证》,第289页。

② 陈康先生分析了柏拉图在《美诺篇》和《理想国》中消极的和积极的教育概念,参见《陈康:论希腊哲学》,第63—65页。

③ 一般认为《美诺篇》是柏拉图对苏格拉底思想的发展,具体参见汪子嵩等著《希腊哲学史》(第二卷),第670—695页。

④ 当然我们也可以从其它的视角进行分析,譬如情感。但是一则认知内涵更易于对道德理论进行分类,二则各种互竞的道德理论主要是围绕理性在道德中的作用而展开争论的。事实上,在道德领域里如果没有可认知性的介入,价值表达只能是被当成喊叫(杜威语)。

⑤ [英] 哈贝马斯:《包容他者》,上海:上海人民出版社,2002年,第3页。

⑥ [英] 哈贝马斯:《包容他者》,第5—41页。

⑦ [美] 斯蒂文森:《伦理学与语言》,姚新中等译,北京:中国社会科学出版社,1997年,第22页。

以对几种影响德育实践的经典道德理论及其教育形态进行具体的考察,在教育问题上,这些道德理论都强调学习者的参与,但不是指课堂参与,而是参与公共生活。因此区别于作为学生的课堂参与,以及作为私人领域的日常参与,譬如亲子活动,我们把儿童参与公共生活定义为儿童公共参与。儿童公共参与的方式多种多样,可以构成不同的德育课程形态,养成的公共品格也有差别。需要强调的是,本文将道德的认知内涵作为诸种道德理论的分类维度,而不是评价尺度,所以较强认知的道德理论并非较好的理论。当然柏拉图肯定会认为强认知的道德理论就是最好的道德学说,因为它能够让人认识善的相,可是他的学生亚里士多德或许并不这么认为。

## 二、德性品质、美好生活与善的实现活动

虽然一些现代道德哲学家批评传统的美德观念其来源往往是特殊性的文化传统,因而不能得到普遍有效的论证,但是美德伦理学依然是儿童德育中影响最大的道德理论,特别是当我们一般地谈论品格教育而不是狭义的道德教育的时候。该理论的核心观点莫基于亚里士多德的德性论——一种弱认知的道德理论<sup>①</sup>:人类关于美好生活的善观念引导着、因而论证了我们应当具有哪些品质,美德(德性)就是我们在善的实现活动中呈现出的、因而拥有的、值得称赞的品质。在亚里士多德式的美德伦理学中,道德生活是按照好生活来定义的,<sup>②</sup>所以离开美好生活,道德要求不能自证其有效性。

善的观念引导着我们应当成就的德性。什么是善?不同于乃师,亚里士多德不赞同柏拉图的善的概念——分离于具体事物的永恒的、普遍的善,也就是《美诺篇》讲的美德的“型”(相)。“善自身”并不比具体的善物更善,“就算有某种善是述说着所有善事物的,或者是一种分离的绝对的存在,它也显然是人无法实行和获得的善。”<sup>③</sup>通过理性的沉思或许能够认识绝对的善,但沉思并不能使得一个人成为好人。属人的善是在理性的指导下能够实现的善。其中理性的功用在于引导善的实现活动,因而它是实践理性,而非理论理性;人能够实现的善是生活得好,即美好的生活,或幸福,美德就是一个人在美好生活的实现活动中所拥有的德性。这样,亚里士多德就把柏拉图关于“天上的善”的道德形而上学转变成了有关“人间的善”的美德伦理学,其要点不再是如何认识分离于生活的善,而是如何实现生活中的善。

德性是在善的实现活动中所表现出的品质。在《普罗泰戈拉篇》和《美诺篇》中,苏格拉底将智慧、明智看作是贯穿于一切美德的使美德成为美德的“一”,但是智慧和明智是一种美德还是美德本身呢?亚里士多德批评了这种将美德只归结为理智品质的观点。理性只是灵魂中的理智部分,情感、性格等构成了灵魂中的非理性部分,所以“德性分两种:理智德性和道德德性。理智德性主要通过教导而发生和发展,所以需要经验和时间。道德德性则通过习惯养成。”<sup>④</sup>道德德性确实要受到理性的约束和指导,但获得的方法却不是“因果推理”和“回忆”。从道德教育来看,我们不只是要知道勇敢、正义是什么,而是要成为勇敢、正义的人。德性是怎样获得的?首先,和知识的学习不同,知识是先学后用,有了才能用。德性却不同:“我们先运用它们而后才获得它们。这就像技艺的情形一样,对于要学习才能会做的事情,我们是通过做那些学会后所应当做的事来学的。”<sup>⑤</sup>可见,德育并不是先要通过课堂学习,然后再去运用,儿童通过跟随、观察、模仿榜样而进行的参与学习是重要的道德教育方式,这

①在哈贝马斯的道德理论谱系中,源自亚里士多德的理论也是被放在脆弱的认知主义一栏中。参见哈贝马斯:《包容他者》,曹卫东译,第6页。

②徐向东:《自我、他人与道德——道德哲学导论》(下册),北京:商务印书馆,2007年,第504页。

③[古希腊]亚里士多德:《尼各马可伦理学》,廖申白译,北京:商务印书馆,2003年,第16页。

④[古希腊]亚里士多德:《尼各马可伦理学》,第35页。

⑤[古希腊]亚里士多德:《尼各马可伦理学》,第36页。

种儿童日常参与广泛地存在于传统社会生活之中,尤其强调教育和生活的联系。但值得注意的是,美德是以“善”为目的,而不是以“权利”为根据,因而这里的儿童参与明显地区别于《儿童权利公约》中作为权利的儿童参与。<sup>①</sup>其次,德性与技能的学习又有不同,技能或能力虽然也可以在做中学,但是一旦学会了,不用也有。德性乃是一个人实现活动的品质,“我们通过做公正的事成为公正的人,通过节制成为节制的人,通过做事勇敢成为勇敢的人。”<sup>②</sup>德性没有资格证书,不做善的事情,就不能说一个人拥有德性。空谈不会成为好人,我们是怎样的人就取决于我们的实现活动的性质。所以,德性成于活动,它既不是课堂教学“教”出来的,而只有通过实现活动才能获得;也不是专门的训练“练”出来的,因为德性只有被付诸运用时才存在。通过实践来学习,是品格教育领域唯一真正有效的方法。

在可教性上,美德伦理学支持德育课程“活动化”,在活动课程的意义上,可以把儿童参与学校一班级公共活动看作是德育课程的具体形态。美德伦理学要求我们首先在什么是美好生活的善观念上有所认知(弱认知的道德理论),然后通过鼓励儿童积极参与这样的生活来培养美德(养成性的德育活动),弱认知的美德伦理学在学校德育活动的建设中有两个明显的特征:一是突出活动的主题,活动应当有内在的善,正是某种内在的善“论证”了该活动所蕴含的特殊的价值,并且成为吸引儿童参与的内在理由;二是强调活动的过程,善、价值内在于活动,一个人无法独立于活动而认知其中的善好,所以只有在积极参与中才能体认、养成特定的美德。善的观念和美德的观念在德育活动中是相互关联的,德育活动的目的是育德,而德只能在善的实现活动中才能养成。

第一,内在的善观念。美德伦理学试图通过好生活的观念(善)来论证我们应当培养和实践哪些美德,然而“决定什么样的生活方式对人类来说是最好的生活方式并不是一件容易的事情,因为迄今为止人们(包括哲学家)尚未对那个问题达到任何一致的认识”。<sup>③</sup>这样看来,我们就不大可能论证一种唯一的、能够被所有的人都认可的、具有认知内涵的善,而应该充分考虑生活的具体内涵和儿童的独特性。所以,基于儿童参与学校一班级公共活动的德育活动所要实现的善,应当是丰富的、均衡的,而不是统一的要求、一刀切的任务,在这个意义上,集体活动并不等于德育活动;应当是内在的、本真的善,而不是以活动作为手段,片面追求效果和规模,或者寻求个人利益和个性张扬;应当是适切儿童的、童年的善,不同的人生阶段其主导活动和内在的善是不同的。但是不具有普遍性论证的弱认知的善,并不意味着它是相对主义的个人价值。亚里士多德说它是属“人”的善,虽不至是“一切人”的,但肯定不是“个人”的、“私人”的,他所列举的美德(勇敢、节制、慷慨、大度、友善、诚实、羞耻以及公正)也不是分为个人的美德和公共的美德,而都是城邦公民的美德,是公共生活得以繁盛、兴旺发达的美德。美好生活不是个人“利益”“兴趣”的实现,其之为善,乃在于人的公共生活的品质,正如“友善”这个词所表达的是关系的善。这个思想运用在学校德育活动中,意味着活动的公共性,意味着儿童在参与学校一班级公共活动中培育的是公共品格。

第二,美德的养成观念。区别于其它的规范伦理学,美德伦理学的焦点不在行为本身或行为后果这些具有强认知内涵的要素上,而是聚焦在行为者的品质,因而它不主张用行为标准或语词符号来定义一种美德,而是格外强调通过活动、榜样、哲理隽语和文学叙事体验、体会、体认美德。相应地,学校德育活动应当在如何让儿童经验到、体验到“善”和“美”上下功夫,一次活动,少要学生说说“知道”了什么,多问问学生“参与”了什么。美德虽然缺乏外在的行为标准,但却有内在的品质,即它必定显现在善的实现活动之中。其一,意愿行为;只有我们愿意去做的事情才是实现活动,强迫学生参加的活动无“美”可言,甚至苦不堪言,儿童公共参与通常蕴含着对儿童自主性的承认。值得注意的是,这

①丁道勇:《儿童的日常参与:一种观察教育的视角》,《教育发展研究》2016年第20期。

②[古希腊]亚里士多德:《尼各马可伦理学》,第36页。

③徐向东:《自我、他人与道德——道德哲学导论》(下册),第644页。



里的自主性并不是“我的地盘我做主”，而是说儿童具有主动分享、积极参与的倾向。其二，选择行为；美德是支配我们选择的品质，儿童若非出于活动自身的善，而是为了外在于活动的利益而选择，他就不是在选择某个活动，而是在选择由活动带来的好处，养成的是功利心，而不是美德，活动就乏“善”可陈，美德养成意味着儿童形成了主动选择包含更多的善的行为的倾向性。其三，一贯行为；美德是支配我们活动的稳定的品质，若活动仅仅是跟风、贴标签，把小孩当道具使，儿童养成的就不是“品格”，而是不走心的表演，就像哈特定义的，此时的“儿童参与”仅仅是操纵、装点门面或表面文章的伪参与。<sup>①</sup>概括而言，美德是通过活动养成的、出于意愿的、并支配着我们选择的行为习惯。

### 三、道德观念、共同生活与学校生活的社会性质

一般地，美德伦理学是用我们所欲求的好生活来定义什么是道德，因而道德观念的有效性不能独立于特殊的生活观念而被论证，这样德性论就属于一种弱认知的道德理论，表现在道德教育上，便是主张儿童通过参与特定的活动，体认其中的价值，进而养成某些品格。如果将“好生活”换成“共同生活”，我们就能得到更为广阔的杜威的观点：道德观念即共同生活的观念，道德教育就是让儿童过共同的生活，过共同的生活也就是接受道德教育，因而学校应当努力建成共同生活的机构。

共同生活是杜威道德理论的关键词。在伦理学中，“好生活”是相对于坏的生活而具有明显评价含义的概念，从而发挥着对实际生活的规范功能。但是“共同生活”更像一个描述性概念，即相对于个体生活的群体、社会生活形式，我们不能评价说社会的是好的，个体的是坏的，但是杜威确实把“共同生活的”看作就是“道德的”，因此在杜威的道德及道德教育理论中，较少有我们熟悉的道德概念，这样也就拉开了和认知主义道德理论的距离——我们不需要在理解了“善”、“美德”、“目的”、“道德原则”后才该怎样生活。

然而共同生活的观念又是有价值诉求的。对杜威的理解，人们在“儿童中心的”和“社会中心的”之间摇摆不定，下面这段写于芝加哥实验学校（即杜威学校）的话可以帮助我们理解杜威的立场：“今天，个人自由和集体利益之间的关系问题非常紧迫和尖锐，也许比历史上任何时期还要严重。成全这两方面的价值而不牺牲任何一方，这个问题将是未来很多年代文化上突出的问题。对解决这个问题，学校有它们的责任，它们的主要任务在于创造一个使这两种价值都得以保存的社会生活和组织的形式。……能够在发展每个人自己的能力和满足他们自己的需要的同时，又成为一个合作的社会。”<sup>②</sup>建立在对现代社会日益发达的个人主义的担忧基础上，杜威试图打破个人与个人之间的障碍、群体与群体之间的隔阂，并且在儿童的社会性冲动（分享、建造、表现、探究）的基础上，建构学校生活的公共性。因此，即便我们认为杜威是儿童中心的，也绝对不是个人主义的儿童中心；反之，如果我们说他是社会中心的，也绝对不是人以群分的社会，而是民主主义的联合的社会生活。

杜威道德理论的认知内涵要格外复杂一些。虽然道德观念的有效性可以通过共同生活的性质——民主主义的社会生活方式加以论证，但是杜威否认道德观念能够从一般性的生活观念中分离出来，“‘道德’这个名词并没有标明它只属于生活中的一个特殊的区域或部分。”<sup>③</sup>因此，从逻辑上讲我们就不大可能独立地认知道德。事实上，在他的作品中，甚至论述道德教育的文字中也很难看到专门

---

① [英] 罗杰·A·哈特：《儿童参与：社区环保中儿童的角色与活动方式》，贺佩纯等译，北京：科学出版社，2000年，第35—36页。

② [美] 梅休等：《杜威学校》，王承绪等译，北京：教育科学出版社，2007年，引言第5—6页。

③ [美] 约翰·杜威：《学校与社会；明日之学校》，赵祥麟等译，北京：人民教育出版社，2004年，第157页。

的道德概念。所以,基于可分离性标准,杜威的道德理论可看作是非认知的。<sup>①</sup>此外,从可论证性上看,正如我们所熟知的,杜威反对目的论,他批评古希腊的道德理性学说及其对后世的影响:“自是以后伦理学说很奇妙地受了催眠,竟以为它的任务是要发现一个究竟目的,或至善,或一个至高无上的法则。”生活之外没有目的,“只有生长自身才是道德的‘目的’”。<sup>②</sup>因此,不能用好生活的目的善来论证日常生活应具有哪些美德。最后,从可认识性上看,杜威也没有告诉我们学校中哪些是道德学习,哪些不是道德学习。杜威的非认知主义道德理论突出地体现在有关学校道德教育原理的阐述当中,尤其是他对“关于道德的观念”(一种道德认知观念)的反对意见。

学校是否有必要开设专门的德育课程?杜威持否定的态度。假设教育督导们仔细查看了学校的工作计划、开设的课程,却没有发现为德育教学或道德训练留出任何地盘,于是他们断言,该学校在学生的道德培养上什么事也没做,道德教育没有受到应有的重视!而教师可能认为这个评价是不公平的,因为他们不仅在“教道德”,而且每周五天中每日每时每刻都在教道德!杜威认为教师大体上是正确的。前者(督导)主张的是直接的道德教育,形成的是儿童“关于道德的观念”,它是认知的观念,不能自动地转化为良好的品格;后者(教师)是“更大范围的、间接的和生动的道德教育,通过学校生活的一切媒介、手段和材料对性格的发展”<sup>③</sup>发生影响,形成的是使行动有所改进、改善的“道德观念”。

杜威的间接道德教育思想从属于他的共同生活(伦理学上的共同体主义)道德理论。从否定的一面讲,道德不是一种特殊的生活观念,所以学校不需要进行专门的道德教育。从肯定的一面讲,道德不是别的,就是社会性的智慧和社会生活的能力,所以学校应当努力建成富有社会生活方式的社会机构——学校的每一门学科、每一种教学、每一件事情都具有培养儿童品格的可能性。对于《美诺篇》中的苏格拉底问题,杜威的回答应当是:在由共同生活(杜威称作“联合生活的方式”)定义的学校生活中,的确没有专门的美德教师,因为每个人都在“教”道德,严格地说,学生每时每刻都通过参与联合的生活而在学习道德。

我们可以从隐蔽课程——学校生活自身携带着道德价值的意义上,把杜威的思想和德育课程的形态联系起来。生生之谓德,生活的即道德的,一切试图在生活之外论证道德合理性的主张都或多或少地割裂了生活、分裂了社会;教育即生活,学校即社会,道德的可教性意味着整体地理解、建构学校生活的社会性质,也就是学校一班级公共文化的建构。其一,学校的社会性质。传统观念把学校看作是将儿童和社会分离开来的机构,这导致了学校道德教育形式化;民主的学校公共文化是联合的生活方式、共同交流经验的方式,包括分享共同的利益、成员广泛的参与和群体间自由的交往。其二,学科知识的社会性质。把知识看作是和生活无关的、高高在上的存在,导致了学校里智育(教学)与德育(育人)严重分离;学校应当让儿童领略到各门知识和社会生活广泛联系的、生机勃勃的一面。其三,学习活动的社会性质。把学习看作是为了自己的将来的、孤立的、竞争的活动,每时每刻都在助长儿童的个人主义倾向;相反,合作的、分享的、自主的和探究的学习活动,不仅符合儿童的社会性冲动,其自身就包含着民主社会中共同参与的道德观念。

由共同生活而发生的德育课程的学校公共文化形态并不意味着要到别的什么地方去寻找特殊的道德教育资源。诸如学校附近有一处名泉,就发展“清泉”文化,学校里有一所祠堂,便弘扬“国学”文化。这些可以构成学校的某种文化特色,但不是“公共文化”:前者强调群体差异性、学校识别度,后者强调群体间的自由交往;前者认为文化就是“雅”的事业,雅俗不能混杂,后者重在经验的分享,

---

①杜威并没有把道德命题看作只是主观情感、主观立场或个人选择,他的实用主义更接近的是功利主义,因此区别于严格的非认知主义,应属于弱的非认知主义。简洁起见,本文用“非认知”表达。

②[美]约翰·杜威:《哲学的改造》,许崇清译,北京:商务印书馆,1997年,第87、95页。

③[美]约翰·杜威:《学校与社会;明日之学校》,第137页。



谋求的是共同利益。当然,一所学校应当有自身的文化追求,但儿童是否广泛地参与到这个“追求”之中,则属于学校的公共性问题。简单地说,如果学校文化建设是由设计公司包装来的,就缺乏公共性;如果儿童参与了学校文化的咨询、设计、布置,就体现了公共性。学校公共文化的基本特征是广泛参与,由广泛参与而形成共同利益的分享和成员间自由交往的方式,也就是学校的道德氛围。当人们批评学校教育的发达同时意味着对学生时间的大量挤占时,是批评个人利益(分数)挤占了共同利益,个人主义的学习方式挤占了联合生活的社会方式,学生在学校里缺少广泛参与的社会生活,他们的生活经验当然就单调、偏颇、虚假。概括而言,杜威共同生活的观念不主张在生活之外另有道德目的,儿童广泛参与共同生活也就是道德教育,民主社会的道德观念要求学校努力建构以儿童的广泛参与为特征的学校一班级公共文化。

#### 四、道德规范、公共生活与道德探究

杜威的道德理论适合运用于协作的、共享的社会生活,即共同体——一种由亲密关系和积极参与维系的共同生活,这和亚里士多德的美德伦理学有相似之处,不同点在于杜威更相信儿童的社会性冲动的道德意义,而亚里士多德确信有德者的实践智慧。然而,当发生利益冲突、价值多样、甚至文化不相容时,我们该如何行动呢?“亚里士多德的伦理学,或者任何一个与之相似的美德伦理学,是否仍然适用于大规模的、高度复杂的现代社会,仍然是一个有争议的问题。”<sup>①</sup>实际上,杜威哲学的实验室芝加哥实验学校的学生数最多140人,最少只有16人。不同于共同体,大型、复杂的“社会”是由契约关系维系的公共生活领域,利益的分配和公共治理成为紧迫的问题。这样,我们就需要发展一种以不偏不倚的价值承诺(公正)为中心的现代道德理论,其主要内容就是关于公共生活中调节、制约、指导我们的行动的道德规范及其合理性论证,这种道德理论称之为规范伦理学——规范取代美德而处在道德理论的中心地位。

现代道德理论是一种强认知的道德理论。首先,现代道德理论的出发点是“我应当如何行动”,因而它格外关注什么是正确的行为,即行为规范,通常表达为“必须做”或“不许做”的道德命令。所以,它在道德要求上必然是明确的、可认识的,和美德伦理学相比,现代道德理论显得是一种“底线”伦理。其次,道德规范的合理性是可论证的,或者我当下所采取的行动在道德上是否正确是可以论证的,其理由来自于道德原则、道德法则,这些道德原则或法则基本上表达的是道德判断上的不偏不倚性。正因此,“公正”成了现代道德理论的核心范畴。最后,道德判断的不偏不倚性实质上要求我们采纳一种可分离的立场,即道德意味着应当独立于我的价值偏好和我们个人的关于好生活的善观念,按照可普遍化的要求来行动,所谓“正当”优先于“善”。善的本义是值得我们欲求的对象,正当则意味着不论欲求与否,它都构成了我们行动的义务。因而,在公共领域中应当采纳被我们普遍认同的核心价值观立场,用罗尔斯的术语说,就是重叠共识——它不是我们每个人的利益的交集部分,而是实现合理的个人利益的社会条件,正因此,现代道德理论和公共治理密不可分。

正是因为现代规范伦理学具有的强认知内涵,尤其是可论证性和道德推理的关系,使得其成为能够通过直接教学——但不是传授而进行的道德教育,其中影响最大的便是科尔伯格的道德发展阶段理论及其在教育上的应用。

在科尔伯格看来,道德就是公正观念,它是公共生活的首要善,是唯一真正的美德:“一个人的公正感是最具特色、最为根本的道德。他可以合乎道德地行动而同时怀疑所有的规则,也可以合乎道德

---

<sup>①</sup>徐向东:《自我、他人与道德——道德哲学导论》(下册),第647页。

地活动而同时怀疑高尚的美德,但是他若怀疑公正的必要性,便不能合乎道德地活动了。”<sup>①</sup>一方面,公正属于认知观念,它可以用皮亚杰的可逆性概念加以检验,因而展现了一个人的认知发展水平;另一方面,公正也是道德观念,它反映了康德可普遍化性的道德原则,因而体现了一个人的道德发展水平。这样,科尔伯格所研究的儿童的道德判断,就不是基于道德规范的是非判断(形成的是“正确意见”),而是关于公正的推理过程(形成的是作为普遍原则的“知识”),他的道德发展心理学就是作为公正推理的个体发生发展阶段学说。基本结论是:道德推理是从利己主义向普遍主义、从特定情境的规则向普遍化与可逆性道德原则发展的不变序列。科尔伯格的理性主义道德学说继承的是康德式的道德建构主义,在道德教育中的运用,则是承续了苏格拉底的《美诺篇》。作为理性知识的道德原则是可教的,但不是传授、灌输之教,而是我们在第一部分阐述过的第二种可教:学生通过因果推理而自主探究、发现道德现象的“型”,这个型其实就是道德原则,用于论证道德要求的合理性。科尔伯格把他的教育方法命名为“苏格拉底法”是有道理的,因为其原型就是《美诺篇》中那名小厮学习几何学的教学片断,即“回忆”。具体而言,是通过道德两难问题引发困惑,在讨论、辩论以及教师的引导中,提高儿童的道德推理能力,因此,推理、分享、对话、讨论,简言之探究是认知取向道德教育主要的儿童参与方式。

科尔伯格的强认知的道德理论在德育课程中的运用,可以指导我们开发研究性课程,改变灌输正确意见的封闭课堂,创设开放的德育课。教师可以将各种社会现象引进课堂,通过两难问题,引导学生发表自己的观点(自主的学习),倾听他人的观点(共享的学习),形成具有更高推理水平的观点(探究的学习)。这样的德育课堂是开放的,不仅因为课程的内容是开放的,而且对问题的探究是也开放的,因为两难问题通常不会有固定的答案。但是表达、讨论和探究的方法并不是开放的,师生只有遵循商谈伦理(哈贝马斯意义上的)规则,而不是施加或迫于压力,其观点才是可以接受的。可见,这样的德育课堂也是儿童参与道德实践的过程,对于培育儿童的公共理性——采纳一种去自我中心的普遍化的视角看待道德现象十分有益。

然而成问题的是,学生在课堂里参与讨论公共话题能不能说就是公共参与?如果学生就某个公共问题——譬如生态保护发表自己的意见,但他的意见并不能影响公共环境问题的治理,甚至他也不想产生对公共生活的影响,而只是在课堂上做一次发言,以便对他的“平时分数”有所帮助,那么充其量这只是课堂参与。公共参与的衰落并不只发生在学生身上,现代道德理论将道德的重心移到了公共领域,但现代人并不比传统社会更有公共性,人们倾向于认为只有私人生活领域的亲密关系才是有意义的生活。现代人在私人生活一侧投入情感,在公共生活一侧进行围观;公共生活是透明的,但人们彼此之间是隔离的:“人们没有权利找陌生人说话,每个人都有一个作为公共权利的无形盾牌,也就是每个人都有不被打扰的权利。公共行为是一种仅供观看的举止,是一种只能被动参与的活动。”<sup>②</sup>儿童能否成为学校一班级公共生活的积极的参与者——参与公共治理?

强认知道德理论之可教性不应止于推理,也就是理智品质层面的儿童参与。道德推理和数学推理的确有几分相似性,但我们不会说一个数学题解得好的学生,他的道德就好,我们也不会说一个数学教的好的教师,他就能教好品德。道德教育与数学教学不同的地方在于,前者不仅要作出恰当的判断,还要采纳相应的责任行为。科尔伯格在后期的道德教育研究中也发现,苏格拉底法本身不是促进道德发展最有效的方法,“当在根据参与性民主的模型所安排的学校背景中使用苏格拉底的方法时,它才是最有效的。这是一所公正团体学校。这包含积极参与民主机构的学生,并且在学生中懂得尊重他人和尊重对人们之间冲突要求的公平裁决的重要性”。<sup>③</sup>科尔伯格的研究结论是,苏格拉底法(道德两

① [美]科尔伯格:《道德发展心理学:道德阶段的本质与确证》,郭本禹等译,上海:华东师范大学出版社,2004年,第175页。

② [美]理查德·桑内特:《公共人的衰落》,李继宏译,上海:上海译文出版社,2008年,第31—32页。

③ [美]唐纳德·里德:《追随科尔伯格:自由和民主团体的实践》,姚莉等译,哈尔滨:黑龙江人民出版社,2002年,第198页。

难讨论)只有叠加在柏拉图法(公正团体参与)中才能真正推动儿童的道德发展。缺乏真实参与的支持,虚拟的道德两难讨论中更高水平的道德观点是理性的,但在“现实生活”中可能并不理智。观察代替行动,推理替代责任,道德教育还是要落空,而这正是亚里士多德对苏格拉底的批评。所以,我们可以将研究性德育课程加以扩展:儿童在参与性民主(不是仅仅投票的消极参与)的学校一班级公共治理中对真实学校生活问题的发起、讨论和决策。区别于常见的调查型的研究性学习项目,这种带有民主雏形的儿童公共参与乃是“行动研究”,它们往往能够达到很高的参与度,处于哈特“儿童参与阶梯”的高阶水平:由成人发起,与儿童共同决策;或者儿童发起,与成人共同决策。<sup>①</sup>在这里,公正不仅是道德判断,也是责任行为;儿童不再只是道德的学习者,更是学校公共治理的参与者。

在道德教育领域,如果我们把“教”囿于课堂里的授予、记忆和练习,把儿童隔离在社会生活之外,难免会疑惑道德的可教性。如果扩大儿童的参与度和参与方式,道德便是可教的,上述三种道德理论在道德的认知内涵上各有不同的主张,但都要求通过儿童的参与丰富德育课程的形态。没有人的参与,就没有生活;没有大家的参与,就谈不上公共生活。学校一班级生活的公共性是由儿童的参与而建构的;通过儿童的积极参与,丰富学校公共活动,在实现活动中培养儿童友善和对集体的热爱;通过儿童的广泛参与,增进学校文化的公共性,在共同生活中培养儿童的分享与协作品格;通过儿童的真实参与,推进学校的公共治理,在自主探究和实际行动中培养儿童的公正感与责任心。

(责任编辑:蒋永华 石亚兵)

## The Cognizability of Morality and the Form of Moral Education Curriculum: Also on Children's Public Participation

YAN Kaihong

**Abstract:** The different understandings of teachability and cognition of morality in different moral theories call for diverse forms of moral education curriculum. Aristotle's virtue ethics featuring an idea of weak cognition of morality emphasizes the cultivation of virtue through participating in good activities. Therefore, the public activities in schools can be created in the form of the activity curriculum. Dewey's community ethics featuring an idea of no cognition of morality advocates that children's moral concepts should be cultivated through the common life in schools. Thus, the moral atmosphere of the school's public culture can be created in the form of the hidden curriculum. Kohlberg's moral development theory favoring a strong cognition of morality regards the concept of justice as the core of morality. From that, we can expand the space of public governance of the school in the form of the research curriculum. Different forms of moral education curriculums, however, have the same requirement: i.e. to increase the enthusiasm, popularity and authenticity of children's participation, which constructs the public sphere of life in classes and schools.

**Key words:** moral education curriculum; moral theory; cognizability; children's public participation

**About the authors:** YAN Kaihong, PhD in Education, is Associate Professor at School of Teacher Education, Nanjing Xiaozhuang University (Nanjing 211171).

<sup>①</sup> [英] 罗杰A.哈特:《儿童参与:社区环保中儿童的角色与活动方式》,第38—40页。